Former autrement les managers

Place de l'expérience vécue dans un dispositif de formation par l'action

Brigitte NIVET(1), Pierre FALZON(2)

(1) Groupe Esc Clermont, CleRMa et Céreq
(2) Cnam-CRTD, Conservatoire national des arts et métiers - Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD – EA4132)

Résumé : L'enseignement du management en général et celui des MBA en particulier est aujourd'hui questionné. Il serait totalement déconnecté de la réalité et des compétences attendues par les entreprises et aux prises avec différentes représentations et modèles de management. Dans un contexte de grande flexibilité, instabilité et incertitude, les entreprises désormais demandent un management plus empathique et un manager jouant un rôle de facilitateur voire de mentor ou de coach. Or les formations proposées semblent à cet égard, inadaptées. Elles restent fondées sur des approches instrumentales autour des fondamentaux gestionnaires et s'appuient sur des référentiels très normatifs des activités incombant aux managers et professionnels de la GRH. Le chapitre rend compte d'une proposition d'apprentissage à destination des futurs managers et professionnels de la gestion des ressources humaines qui se présente comme une formation par l'expérience ou « d'engagement dans l'enquête », bien au-delà de la simple inculcation d'outils ou de techniques. Elle prend appui sur les *soft skills* et se réfère au courant de l'éducation progressiste.

Mots-clés : Management, formation par l'expérience et l'enquête, *soft skills*

1 Introduction

En 2004, Henri Mintzberg publie un ouvrage *Des Managers, des vrais, pas des MBA*, dans lequel il remet en cause l'enseignement du management en général et celui des MBA en particulier. Outre la dimension critique, il dessine dans un second temps les contours d'une formation plus ancrée dans l'expérience, le réel et le métier. La question du rôle et de la responsabilité des business schools est clairement posée. Leur enseignement serait totalement déconnecté de la réalité et des compétences attendues par les entreprises.

D'autres travaux, suite aux scandales et crises qui traversent cette première décennie du XXI^{e} – malaise social, suicides, crise des subprimes… – suggèrent des enseignements non plus centrés sur les savoirs et les savoir-faire, mais des innovations pédagogiques, tels que les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage (Barth et Géniaux, 2010) ou la formation à la connaissance de soi (Rhodain et Rhodain, 2012) ou autres pédagogies dites innovantes capables de développer des compétences dites relationnelles ou *soft skills* (Dejoux et Léon, 2018 ; Scouarnec, 2020…). Ces travaux se réfèrent aux courants de recherche et théories qui ont amené à la reconnaissance des *soft skills* dans l'organisation, notamment la théorie des Intelligences multiples de H. Gardner (2004), ou encore le modèle de l'Intelligence émotionnelle popularisé par D. Goleman (2006).

Cet article rend compte d'une proposition d'apprentissage à destination des futurs managers et professionnels de la gestion des ressources humaines s'inscrivant dans cette éthique de la responsabilité, prenant appui sur les *soft skills* et se référant au courant de l'éducation progressiste. Nous présentons dans les grandes lignes le contexte dans lequel s'inscrit l'expérimentation conduite, le programme, son parti pris pédagogique et la problématique à laquelle il répond ; nous exposons ensuite l'analyse empirique à partir des situations vécues par les étudiants et enfin nous nous interrogeons sur les compétences mobilisées et les limites d'un tel dispositif.

2 Contexte

L'environnement dans lequel s'exerce l'activité managériale a profondément changé.

> « C'est désormais la capacité à innover, à créer des concepts et à produire des idées qui est devenue l'avantage compétitif essentiel. Au capital matériel a succédé, dans les critères essentiels de dynamisme économique, le capital immatériel ou, pour le dire autrement, le capital des talents, de la connaissance, du savoir. En fait, la vraie richesse d'un pays, ce sont ses hommes et ses femmes ».

C'est en ces termes que s'expriment Maurice Lévy et Jean-Pierre Jouyet dans le Rapport de la commission sur l'économie de l'immatériel remis à Thierry Breton, début décembre 2006. Un changement de paradigme est à l'œuvre modifiant les compétences requises pour travailler au sein des entreprises. D'après le site de l'Apec, les recruteurs cherchent ainsi à identifier les *soft skills* des candidats, autrement dit toutes les compétences qui ne sont pas liées à un savoir-faire technique et qui relèvent du savoir-être.

Par ailleurs, les récents changements législatifs (l'obligation de l'entretien professionnel, le CPF-compte personnel de formation, le plan de développement des compétences…) orientent les entreprises à développer un accompagnement, une visibilité et une information autour du développement des compétences des personnes à travers une gestion de plus en plus individualisée des relations humaines et ce dans un contexte de grande flexibilité, instabilité et incertitude. Cette injonction faite à tous les employés, de devenir acteurs de leur parcours professionnel nécessite de la part

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

des managers et professionnels de la RH au sein des entreprises, un équipement permettant de parler compétences, de les saisir, de les mettre en perspectives avec des référentiels métiers ou tout du moins d'activités et de les faire fructifier.

En outre la mobilisation de toutes les composantes de la personne humaine, devient un impératif de performance pour les entreprises confrontées à une lutte de compétitivité (Ehrenberg, 1991 ; Aubert et de Gaulejac, 1991 et 2007 ; Sharma, 2009…), dans laquelle la valeur créée est de plus en plus associée au capital immatériel, soit aux capacités d'adaptation, de coopération, de créativité et de réflexivité des personnes elles-mêmes. Les pratiques managériales s'en trouvent dès lors impactées, mettant désormais l'accent sur un rôle de soutien, facilitateur voire de mentor/coach au détriment d'un rôle traditionnel de planificateur, organisateur et contrôleur…

Est attendue aussi des professionnels de la RH et des managers, une attention aux conditions de travail des employés, voire une réallocation de sens dans des activités fragmentées afin de maintenir la motivation et l'engagement des « troupes » (Gollac et Volkoff, 2007 ; Detchessahar, 2011 ; Beaujolin-Bellet et Schmidt, 2012).

Or les formations proposées à ce jour occultent trop souvent ces dimensions subjectives (*cf.* les travaux des Critical Management Studies : Huault et Perret, 2011 ; Taskin et de Nanteuil, 2011). Elles restent fondées sur des approches instrumentales autour des fondamentaux gestionnaires et s'appuient sur des référentiels très normatifs des activités incombant aux managers et professionnels de la GRH. L'exemple des cours portant sur la conduite du changement est illustratif : « Il en effet étonnant de constater que malgré toutes les critiques dont elle a pu faire l'objet, l'approche la plus fréquemment utilisée en sciences de gestion pour appréhender les processus de changement reste celle de la planification. Érigée en norme par de nombreuses écoles de gestion, largement diffusée par les revues professionnelles, portée par l'instrumentation des sociétés de conseil, la planification relève d'une vision « idéale » du processus de décision » (Pichault, 2011).

La complexité et la variété du monde économique actuel ainsi que la diversité sociale et culturelle ne sont pas ou peu traduites dans l'enseignement supérieur. L'enseignement transmet souvent des connaissances reposant sur des modèles abstraits, déconnectés de la réalité des situations de gestion. Il en est ainsi notamment dans l'enseignement du management, bien souvent réduit à un ensemble d'instruments techniques, pauvre en théorie de l'action et en compréhension des comportements humains en situation organisée (Dupuy, 2014).

La gestion, en se définissant comme une science, semble donc avoir privilégié le paradigme positiviste. Cette orientation épistémologique fondamentale implicite n'est pas sans poser de sérieux problèmes. Elle évacue toute une dimension du réel : la subjectivité (Chanlat, 1990). D'une certaine façon, elle contribue, en excluant le sujet, à une véritable réduction anthropologique. Celle-ci est d'autant plus exacerbée par les pratiques gestionnaires actuelles qui sont poussées à l'extrême du fait des pertes de rentabilité et de la montée des incertitudes.

Pour former des futurs managers ou professionnels de la relation humaine, un enseignement uniquement focalisé sur des apports théoriques et conceptuels est insuffisant.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

Le dispositif de formation doit pouvoir mettre l'apprenant à l'épreuve lors d'une expérience qui le mobilise aux plans corporel, émotif et cognitif, dans le sens où « elle est la vie elle-même » (Dewey, 1938).

Ceci nous a conduit à proposer un programme orienté sur l'accompagnement des personnes prenant appui sur la connaissance de l'être humain et de ses ressorts appliqués à des contextes de mutations de l'emploi et du travail. Nous avons fait le choix de la simulation et de modalités d'apprentissage expérientielles et réflexives en nous référant aux travaux de Dewey (1938) qui soulignent que l'apprentissage constitue un processus dialectique dans lequel l'expérience et la théorie sont en interaction constante. Les compétences ciblées demandent à articuler des capacités relationnelles et comportementales aux savoirs ou aux savoir-faire procéduraux. De ce fait, la mise en situation présente un grand intérêt pédagogique et permet d'impliquer les étudiants comme producteurs actifs de connaissances, d'action et de sens.

Une caractéristique importante de la formation proposée est sa dimension de contrat entre les étudiants en formation (les participants) et les bénéficiaires (les clients). Les premiers sont là pour apprendre, en s'exerçant sur un cas réel, les seconds pour en tirer des conseils dans leur recherche d'emploi, consolider ou clarifier leur projet professionnel, identifier ou préciser leurs atouts à mettre au service de leur future insertion professionnelle, voire bénéficier d'une préparation à un entretien d'embauche.

3 Descriptif du programme et de la méthode

3.1 Présentation du programme

Le programme s'intitule : « Développement RH et accompagnement des mobilités ». Il est inscrit dans la maquette générale en tant que spécialisation dans le domaine des ressources humaines. Il s'adresse aux étudiants du Programme Grande École en dernière année qui souhaitent au-delà du diplôme généraliste d'une grande école, obtenir une coloration forte vers une fonction d'entreprise (en l'occurrence dans le cas de cette spécialisation : management et/ou GRH). Cette orientation valide ainsi l'expérience professionnelle (stage, contrat en alternance et césure) construite durant la scolarité croisée avec un programme en relation. À la rentrée 2016, une nouvelle offre a été proposée aux étudiants sous la forme d'une spécialisation, d'une durée de 162h, se déroulant sur trois mois (octobre, novembre et décembre) à raison d'une semaine de cours tous les quinze jours, ciblant les étudiants en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Outre ces étudiants en formation initiale, cette offre a été ouverte également à des cadres dirigeants venant se former quatre jours par mois pendant 18 mois et obtenant le même diplôme que les étudiants en formation initiale.

3.2 Conditions de réalisation

L'école au sein de laquelle cette expérimentation a été conduite accueille en son sein une École de la Deuxième Chance (désormais E2C). Ce dispositif a été créé, sur la base des principes inscrits dans le Livre Blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », présenté par Édith Cresson et adopté par la Commission européenne en 1995. Associations loi de 1901, les E2C accueillent des jeunes de 16 à 25 ans sortis

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

du système scolaire depuis plus d'un an, sans diplôme et sans qualification. Les E2C visent l'insertion sociale, citoyenne et professionnelle de ces jeunes qui ont décroché. Les missions locales et les points infos jeunesse font partie des prescripteurs habituels des E2C ainsi que Pôle Emploi et Cap Emploi. L'E2C du Puy de Dôme présente deux particularités : elle est hébergée par une Grande École comme déjà précisé et accueille également des publics au-delà de 25 ans.

C'est parmi les personnes inscrites sur ce dispositif E2C que sont préalablement repérés par des conseillers (eux-mêmes éclairés sur le programme d'accompagnement par un échange en amont avec la responsable de la formation) des candidats volontaires pour suivre le programme d'accompagnement expérimental.

3.3 Déroulé pédagogique

Les étudiants reçoivent dans un premier temps un enseignement académique leur permettant d'appréhender le contexte de globalisation des économies et l'impact sur l'emploi et le travail sous le prisme de la sociologie du travail et de la prospective. Les pratiques de formation et de gestion anticipée des compétences des entreprises sont ensuite présentées et questionnées au regard des facteurs de contingence et plus particulièrement de l'évolution législative. Le choix de recourir à d'autres grilles de lecture théoriques que celle des sciences de gestion est délibéré afin d'ouvrir les étudiants à une approche plurielle et critique des situations de gestion (Girin, 1990).

Par ailleurs, les étudiants sont équipés à la fois de concepts utiles à la compréhension en profondeur des transformations identitaires professionnelles et des leviers psychologiques favorisant la résilience personnelle, et de techniques et grilles d'analyse issues de l'analyse transactionnelle autour de la construction de la posture de l'aidant. Les formations à l'accompagnement ne peuvent en effet faire l'économie d'un détour par des approches anthropologique, développementale, cognitive, sociologique … éclairant les différentes dimensions de l'être humain ; celui-ci étant confronté, au cours de son existence à une pluralisation d'expériences de vie et à des devenirs possibles car la construction de la personne est à l'articulation de différents milieux et temps de socialisation (Almudever, Dupuy 2016).

Ce programme n'a donc pas une visée immédiate d'acquisition de techniques gestionnaires, il a l'ambition de fournir des clés de compréhension de l'environnement dans lequel se situent les organisations et œuvrent les individus, ainsi que de développer les capacités des étudiants à accompagner des salariés dans leur trajectoire professionnelle à travers des dispositifs de développement des compétences, de formation et d'orientation professionnelles. Des techniques d'accompagnement sont présentées aux étudiants afin qu'ils les connaissent, apprennent à les utiliser à bon escient et découvrent leurs usages explicites et implicites ainsi que leurs limites.

Dans un second temps, les étudiants sont mis en situation d'accompagner par petits groupes de trois ou quatre une personne en recherche d'emploi. Cette étape est essentielle dans leur parcours d'apprentissage car ce dispositif de formation par l'action s'appuie sur l'expérience qu'ils vont vivre. L'objectif recherché étant que cette mise à l'épreuve contribue à leur développement en tant que personne, les ouvre à la diversité humaine et favorise l'élargissement de leurs connaissances en matière d'ac-

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

compagnement des transitions professionnelles en entreprise. En réalisant eux-mêmes, cette démarche d'accompagnement, ils pourront se rendre compte du développement du pouvoir d'agir qui est à l'œuvre. Ce dispositif appréhende la compétence de façon résolument dynamique, à l'instar de la conceptualisation du savoir-agir en situation de travail qu'en a faite Le Boterf (2015). La priorité est donc donnée à l'action.

Ce parti pris pédagogique s'inscrit dans la philosophie de l'expérience développée par John Dewey. L'expérience, selon lui est un événement social qui mobilise contacts et communication à l'intérieur desquels intervient en permanence le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne (Dewey, 1938). Il désigne alors le sujet comme un « *agency of doing* » qui, par son action, s'efforce de créer du sens dans sa vie, car chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et profitables (*ibid.*). Les objectifs pédagogiques pointés sont alors double : à la fois faire acquérir la maîtrise de techniques et développer une capacité à faire face en contexte à des situations par nature peu prévisibles. La formation vise à faire passer de concepts généraux à la confrontation au singulier et de la planification *a priori* à une cognition située

Il s'agit bien dans cette expérience de favoriser la construction de nouveaux liens entre savoirs théoriques et savoirs de la pratique. En l'occurrence d'équiper dans un premier temps les participants de concepts utiles à la compréhension en profondeur des transformations identitaires professionnelles ; de mettre en évidence les leviers psychologiques favorisant la résilience personnelle, d'enrichir la compréhension des étudiants en intégrant les points clés de l'analyse transitionnelle et de susciter une réflexion sur la posture de l'accompagnant dans la relation d'aide et ensuite de les confronter à la situation en présence d'un demandeur d'emploi en recherche d'une aide à sa réinsertion professionnelle. La situation totalement inédite à laquelle les étudiants vont être confrontés, va les conduire nécessairement au développement de leur créativité et de l'autonomie, du fait de cette obligation d'agir pour le compte de ce demandeur d'emploi.

3.4 Préparation et présentation du déroulé des ateliers

Les étudiants bénéficient d'une journée de préparation en amont afin de :

- Constituer les groupes ;
- Découvrir les noms et les parcours des personnes à accompagner ;
- Présenter une démarche structurante – l'autobiographie raisonnée – pour initier l'accompagnement et recenser tous les outils mobilisables à partir des enseignements reçus ;
- Construire les séances de travail ;
- Rencontrer les conseillers de l'E2C et échanger avec eux sur les personnes à accompagner.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

Cette journée permet donc aux étudiants de classer les différents outils et techniques d'orientation et d'accompagnement professionnels afin de les manipuler au cours de l'expérimentation et de les agencer dans une sorte de scénario préétabli. Ces outils peuvent être classés en deux catégories. La première offre des techniques au service de la relation d'aide et de la médiation : outils aidant au questionnement, aux techniques d'écoute active, de reformulation, de recadrage au service des étudiants. La seconde catégorie regroupe des outils de découverte de son potentiel au service des « clients » : il y a ceux qui permettent de se connaitre et de repérer les expériences significatives faisant sens dans son parcours (qu'on peut qualifier de biographiques) tels que l'autobiographie raisonnée, le récit de vie, ceux qui permettent d'identifier les expériences professionnelles, tels que le CV, l'analyse de la pratique, le bilan de compétence, ceux qui font un lien entre se connaitre et intégrer ses valeurs (intérêts, préférences) dans son rapport au travail tels que le modèle RIASEC de Holland, l'inventaire des intérêts professionnels, les tests de personnalités, enfin ceux qui aident à formaliser et structurer une médiatisation de soi, tels que les jeux de rôles, le pitch, les cartes métaphoriques. Ces outils sont présentés dans une perspective qui se veut ouverte à la double face des outils de gestion : instrumentale et symbolique. L'autobiographie raisonnée est présentée comme un outil permettant d'éclairer les choix d'orientation, par exemple pour reprendre une formation, fonder un projet professionnel ou se lancer dans une nouvelle activité sociale. À ce titre, il est structurant et joue le rôle de fil conducteur dans le cadre de l'accompagnement.

À la fin de la journée, les étudiants repartent avec un déroulé *a priori* sur les cinq séquences de trois heures, un plan B, une charte de fonctionnement du groupe et une fiche de présentation de la personne qu'ils vont recevoir le lendemain.

Le premier jour, les personnes en recherche d'emploi et les étudiants se présentent les uns aux autres puis partent en sous-groupes dans une salle dédiée pour démarrer l'accompagnement. Les étudiants et l'enseignante responsable se réunissent pour un débriefing intergroupes à la fin de chaque séquence. Ces réunions permettent de faire le point sur le déroulé des séances, de constater les écarts avec le scénario préétabli afin d'apprécier la manière dont les étudiants s'adaptent à la situation, de partager les difficultés rencontrées, d'échanger sur les approches qui fonctionnent le mieux, d'identifier les difficultés et d'apporter collectivement des propositions.

Compte tenu de la dimension très personnelle des échanges, ceux-ci ne sont pas enregistrés ; une prise de notes aussi exhaustive que possible est réalisée par l'enseignante.

Enfin la dernière séance est dédiée à une restitution intégrant l'ensemble des acteurs : participants, clients et conseillers référents. Un tour de table est réalisé portant sur les perceptions des uns et des autres à partir de ce qu'ils ont respectivement vécu.

3.5 Formes de l'évaluation

Les étudiants ont deux obligations dans ce processus en matière d'évaluation :

La première est d'élaborer un rapport adressé à l'enseignante rendant compte de l'expérience. Il reprend les éléments suivants : présentation de la personne accompagnée

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

en quelques lignes ; méthodologie suivie ; concepts et méthodes présentés en cours mobilisés ; difficultés rencontrées ; apprentissages réalisés et transferts possibles.

Une soutenance de ce rapport a lieu à la fin de la Spécialisation face à un jury composé d'autres enseignants et de conseillers d'emploi. Ce rapport fait l'objet d'une note qui rentre pour 60 % dans l'évaluation finale.

La deuxième obligation consiste à réaliser une restitution du récit de vie confié par la personne accompagnée, sous forme d'un livrable adressé à celle-ci. L'objectif de ce livrable[1] est de rappeler aux étudiants les principes du don et du contre don et de la triple obligation de « donner, recevoir et rendre » (Mauss, 1925). C'est en se soumettant à cette triple obligation que les humains se reconnaissent comme humains, prouvent leur propre humanité et acceptent celle des autres, ce qu'Alain Caillé (2019) nomme la « condition humaine partageable ».

Ce livrable n'est pas noté. Il est remis 15 jours plus tard dans le cadre d'une petite cérémonie conviviale.

4 Méthodologie et objectifs d'analyse

Dans le cadre de ce dispositif intitulé « Approche par les cas », on distinguera deux catégories d'acteurs :

- Les participants : il s'agit des étudiants du Groupe ESC Clermont soit en formation initiale, soit en formation continue ;
- Les « clients » : il s'agit des personnes en recherche d'une insertion professionnelle, inscrites à l'E2C.

Tous les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des personnes.

L'analyse qualitative présentée ci-dessous se fonde sur les notes prises par l'enseignante au cours de la formation. Les compétences construites le sont dans le cadre de rencontres singulières entre un demandeur d'emploi et un groupe d'étudiants. C'est la raison pour laquelle l'analyse s'attachera à la description de chacune de ces rencontres, présentées comme des « cas ».

Ces cas ainsi exposés de manière synthétique vont être analysés à partir des *verbatim* recueillis lors des débriefings intermédiaires et final et des rapports réalisés par les étudiants. Ces données ont un caractère partiel, le système de recueil n'a pas été pensé *a priori*[2]. Nous aurons recours aux *verbatim* des participants et « clients » ci-dessus présentés, mais également si nécessaires[3] à ceux d'autres participants et clients ayant

[1] Les étudiants sont encouragés à donner à ce livrable une dimension « artistique », à leur convenance. Ils le font effectivement, mais ce point ne sera pas développé ici.

[2] L'expérimentation « Approche par les cas 2019 » fera l'objet d'un recueil de données systématique s'appuyant sur les techniques de vidéo et d'audio.

[3] En effet, il a fallu restreindre la présentation des cas, nous disposons au total de 13 cas depuis 2016 (donc 13 « clients ») et de 46 participants/étudiants dont 11 étudiants en FC et 35 en FI. Les cas présentés sont représentatifs des situations rencontrées, ceteris paribus sic stantibus, lors des trois années de mise en œuvre du dispositif. Nous n'occultons pas le fait que chaque personne ainsi que son parcours restent singuliers,

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

participé à ce dispositif expérimental depuis sa mise en œuvre : l'année universitaire 2016-2017.

Quel peut être l'apport d'une telle expérience à la fois du côté des participants destinataires de la formation et du coté des « clients » embarqués dans ce processus formatif ? La notion d'apport dans ce contexte s'inscrit dans la philosophie de l'action de L. Wittgenstein, qui considère que les expériences subjectives *ne s'identifient pas elles-mêmes*. Cette signification de l'expérience est fondée sur la capacité pratique des acteurs à l'identifier et la mettre en récit (Bertone, Chaliès et Clot, 2009). Ce travail d'identification et de mise en mots s'effectue dans le travail en groupe (avec ou sans le demandeur), dans les séances de débriefing avec l'enseignante et *via* les livrables destinés aux enseignants et aux demandeurs. Comment les étudiants vont vivre cette expérience au-delà du simple exercice pédagogique ? Seront-ils ébranlés dans leurs repères et certitudes ? Trouveront-ils les mots pour exprimer leur ressenti ?

Comme on l'a vu des outils et techniques ont été présentés aux étudiants au préalable. Cependant, l'ambition pédagogique est de dépasser la vision traditionnelle, instrumentale, des outils de gestion. Ceux-ci ne se réduisent pas à « normer, rendre conformes les comportements », mais peuvent aussi favoriser « la connaissance et l'exploration du réel » (Moisdon, 1997). Les étudiants sont donc conduits à penser ce que font ces outils et ce qu'ils ne font pas, et à en faire un usage raisonné. Comment vont-ils dès lors mobiliser ces outils, sauront-ils saisir ce qui se passe outre la mise en application de techniques, et quelle compréhension du social adviendra à travers ces outils ?

Enfin on tentera d'identifier les compétences en jeu dans ce processus d'accompagnement expérimental, ayant fait au préalable l'hypothèse que l'acquisition de compétences en matière d'accompagnement ne peut pas être qu'un apprentissage théorique, une part du savoir-faire est à développer en situation. La démarche réflexive proposée aux étudiants sur ce qu'ils ont appris vise à répondre à cette question. Auront-ils acquis des capacités d'adaptation, de coopération, de créativité, autrement dit des *soft skills*, les disposant à appréhender leur futur rôle de managers ou de développeurs RH différemment ? Sauront-ils désormais appréhender la relation aux autres dans ses fondements anthroplogiques ?

Il s'agit donc de vérifier l'atteinte des attendus pédagogiques de ce dispositif.

mais en dehors de ce paramètre, il nous a paru possible de constater des dimensions comparables à toutes les mises en situation et d'en distinguer trois. Pour rappel également tous les prénoms des personnes citées ont été modifiées. L'autobiographie raisonnée est un exercice maieutique inventé par Henri Desroche (1914-1994) au cours des années 1970 qu'il proposait à toute personne entrant en formation.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

5 Descriptifs de trois cas

CAS 1 : CAS JEANNE

Jeanne est une jeune femme de 28 ans, elle vit avec son compagnon et son fils de sept ans, dans une petite ville de l'agglomération clermontoise. Elle est allée dans un lycée dans la région parisienne et a préparé un BEP Vente Action marchande, mais ne l'a pas obtenu. Elle a quitté le système scolaire à 16 ans et est restée chez elle. À 18 ans elle a déménagé avec sa famille en Auvergne a rencontré son compagnon *via* Internet et est allé vivre deux ans avec lui dans le Sud-Ouest. Ils sont revenus ensuite en Auvergne et ont eu un enfant dont elle s'est occupée jusqu'à présent.

Jeanne est désormais inscrite à l'E2C *via* le Pôle Emploi et souhaite que cet organisme lui finance une formation pour devenir secrétaire.

Trois étudiants ont accompagné Jeanne, deux étudiants en formation initiale Florian et Corentin tous les deux en alternance au sein de grandes entreprises et une étudiante en formation continue Anna, la trentaine, d'origine espagnole ayant suivi son mari cadre dans une grande entreprise et embauchée par la même entreprise par le biais d'un contrat de professionnalisation dans le domaine des RH.

Jeanne est une personne qui se livre peu, ce qui pose problème aux trois participants qui mobilisent dès la première séquence un outil : l'autobiographie raisonnée (H. Desroches) qui nécessite la collaboration de la « cliente ». Au fur et à mesure du processus, les participants se rendent compte que Jeanne a vécu un événement extrêmement douloureux lorsqu'elle avait 11 ans. Cette découverte bouleverse littéralement les trois participants qui s'interrogent désormais sur leur légitimité à endosser un tel rôle et à poursuivre le processus d'accompagnement.

Lors du premier débriefing, les étudiants font part de la difficulté d'obtenir des informations de la part de la cliente pour co-élaborer son autobiographie, ils la trouvent très fermée. L'enseignante indique aux participants qu'ils peuvent mettre de côté cet exercice d'autobiographie raisonnée et qu'ils peuvent mobiliser d'autres approches, notamment celle des cartes métaphoriques qui permettent un détour/un regard oblique qui souvent est productif. Elle rassure les participants en expliquant que cette situation est compréhensible et fréquente.

Lors du deuxième débriefing, les étudiants manifestent beaucoup d'émotions, notamment Anna qui remet en cause sa présence dans ce dispositif et interpelle l'enseignante dans les fondements mêmes d'une telle mise en situation suggérant qu'elle n'est absolument pas équipée pour faire face à la situation.

L'enseignante redéfinit l'objectif de la formation, remet en perspective l'exercice avec des situations relationnelles possibles en entreprise et précise les limites de la démarche.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

Elle sollicite également la référente de Jeanne afin qu'un échange ait lieu avec celle-ci avant le démarrage de la 3e séquence.

Elle décide aussi de voir chacun des participants seul afin d'explorer avec eux ce qui a été difficile à vivre.

Jeanne lors des séances suivantes est devenue beaucoup plus participative et a orienté l'accompagnement sur son désir de travailler dans une fonction administrative et comptable. Les participants ont pu de nouveau mobiliser des outils d'aide au projet professionnel et ont pu construire avec la cliente plusieurs scénarios qui ont été discutés avec sa référente lors du débriefing final.

CAS 2 : JOHN

John est un jeune homme de 23 ans, originaire d'une région insulaire française et d'un département de France d'outre-mer, arrivé en métropole sept mois plus tôt. Son projet est d'acquérir des formations et des expériences pour revenir un jour sur son île pour créer son entreprise. Il a arrêté sa scolarité au cours de sa 4e, son comportement violent l'ayant conduit en conseil de discipline où la décision du renvoi a été actée. Il est entré ensuite dans un centre de formation où il a obtenu un Certificat de formation générale CFG. De 2013 à 2015, il est incarcéré suite à des bagarres de village et violences. Au cours de ce séjour en prison, il a pu suivre quelques formations de soudure et de peinture. Il en est sorti le 11 juillet 2015. Il a obtenu ensuite au cours de l'année scolaire 2016-2017 un Certificat d'abattage de volailles dans le cadre d'une association d'insertion pour terminer sa peine de prison.

Les participants sont au nombre de quatre : trois personnes en formation continue, Agnès, acheteuse dans un grand groupe industriel, Pierre dirigeant d'une startup dans le domaine des TIC et Bruno, technico-commercial dans une PME, ils ont entre 40 et 45 ans et un étudiant en formation continue Quentin, en alternance dans un cabinet de recrutement.

Le « client » dès le début de la première séquence est très agité, ne tient pas en place et « fait le clown », très vite il refuse la proposition des participants de suivre un déroulé préparé par eux et décide de leur raconter ce qui semble être des histoires, puis se met à les interroger sur leurs parcours et les provoque sur le fait qu'ils ne gagnent pas suffisamment d'argent dans leurs activités respectives et que lui, il cherche à en gagner beaucoup.

À la fin du premier débriefing, les quatre participants évoquent la difficulté qu'ils ont rencontrée avec leur « client » et paraissent épuisés. D'autres participants expliquent également qu'ils n'ont pas pu suivre exactement le processus qu'ils avaient imaginé, toutefois ce que décrivent Agnès, Pierre, Bruno et Quentin semble plus problématique, ils se sont faits « baladés » par le « client » et n'ont pas su imposer un cadre et des règles du jeu. C'est ce que leur conseille l'enseignante afin qu'ils reprennent la main sur la situation et puissent progresser.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

C'est Agnès qui a imposé dès le début de la séquence les règles du jeu avec autorité. John accepte alors de rentrer dans le cadre et devient coopératif. Des éléments peuvent être rassemblés et prennent sens pour guider ce jeune homme dans une voie qui semble lui convenir. Un stage en entreprise est rendu possible ainsi qu'un positionnement pour des tests à l'AFPA qui vont s'avérer très concluants.

CAS 3 : KEVIN

Kevin est un jeune homme de 25 ans, suite à un redoublement en Bac professionnel hôtellerie, il est sorti du système scolaire sans diplôme. Il a effectué ensuite de courtes expériences en CDD dans ce secteur de l'hôtellerie, mais aussi dans d'autres domaines, telles que des enquêtes …

Ils sont quatre, dont trois en FC : Béatrice conseillère dans un organisme de formation et occupant les fonctions de maire dans une commune de 1500 habitants, Patricia formatrice dans le domaine industrielle et Jean-Paul, directeur d'un centre de profit dans le secteur des télécommunications, ils ont entre 40 et 50 ans et Elsa, étudiante en FI, et en alternance dans une banque.

Dès la première séquence, les participants constatent que Kevin a des difficultés de concentration, et qu'il semble très immature. L'échange n'est pas très constructif. Au fur et à mesure, une des participantes est très déstabilisée, elle reconnait dans les difficultés de ce jeune homme, ce qu'elle vit avec son propre enfant, atteint de plusieurs troubles : dyslexie, dyspraxie… difficultés d'apprentissage. Les autres participants interviennent et régulent à leur manière la situation en écartant momentanément Patricia.

Lors du débriefing collectif rien ne sort de cette difficulté, ce n'est qu'en dehors de cette phase que Béatrice et Jean-Paul viennent rapporter à l'enseignante ce qui s'est passé et ce qu'ils ont fait. Lors du deuxième débrief, les participants constatent un revirement de la situation, Kevin a été encouragé à agir, il a répondu positivement aux attentes des participants. L'enseignante a fait alors un point avec Patricia en la voyant séparément et celle-ci a reconnu avoir été très déstabilisée par la rencontre avec Kevin, mais que la mise à l'écart et l'échange proposés par les autres participants avaient été très bénéfiques pour qu'elle prenne du recul et retrouve sa place au sein du groupe.

Kevin pendant l'accompagnement s'est rassuré et a envisagé avec les participants d'explorer de nouveau le secteur de l'hôtellerie avec d'autres perspectives comme celles de travailler plutôt en réception. Le fait de reprendre le fil conducteur de l'accompagnement, de le cadrer et de rester dans une certaine distance à aider le « client » à se positionner également dans le processus d'accompagnement.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

6 Effets formatifs

6.1 Apports mutuels sur le plan individuel

6.1.1 Pour les participants

Pour rappel, il s'agit d'étudiants en 3e année de Master s'orientant vers une fonction managériale ou RH et de professionnels en formation continue occupant des fonctions support ou de management intermédiaire inscrits dans une trajectoire de promotion : le diplôme de grande école venant légitimer l'évolution professionnelle. L'hypothèse de départ est qu'à travers ce programme de formation, ces étudiants acquerront des « *soft skills* », notamment des capacités d'empathie et d'écoute qui leur permettront de mieux exercer leurs fonctions.

La plupart des participants décrivent la formation positivement : « Expérience très positive, assez enrichissante, […], c'était super enrichissant » Jean-Paul, « Une belle expérience très enrichissante humainement » Béatrice, « C'est une expérience très riche, très intéressante » Agnès, « Ces 3 jours m'ont fait grandir. On a de la chance […] Dans mon futur métier, s'il y a quelqu'un qui ne va pas bien, je verrai les choses différemment. Je serai plus dans la relation, l'écoute, j'établirai une relation de confiance » Florian. « Je crois avoir grandi sur le plan humain plus que professionnel » Corentin.

On constate donc que les étudiants déclarent avoir vécu ce dispositif de formation comme une expérience humaine notable. Les *verbatim*, assez généraux, ne permettent pas d'en dire plus.

6.1.2 Pour les « clients »

Pour les personnes de l'E2C, les bénéfices supposés au début de l'action consistent à la conduite de bilans de compétences à la construction de projets ou d'aide à la construction de projets. Cette dimension apparait dans leurs commentaires, mais aussi le fait d'être au centre d'un dispositif dans lequel trois ou quatre personnes s'intéressent à eux exclusivement pendant deux jours et demi avec l'intention de les aider. Ce qui ne peut être le cas dans les dispositifs d'insertion ou de retour à l'emploi classiques dans lesquels les processus sont plutôt quantifiés, standardisés et collectifs. « Ils étaient très à l'écoute, ils m'ont bien cernée. Les tests étaient très intéressants, cela me conforte dans l'idée de mon projet professionnel. Je suis très contente » (Jeanne). « […] Avec eux je suis retourné en arrière, voir ce que j'ai vécu et j'ai été amené à me positionner là où je suis […] ils m'ont découvert que je peux avoir du travail. J'avais besoin de parler avec des gens, de dire ce que j'avais à dire. […] C'était bien ». (John). « Ça a été une formation géniale, je remercie tous nos formateurs de nous avoir inscrits sur ce programme, […] c'est un travail d'équipe, les résultats sont plus que satisfaisants, j'ai découvert des capacités en moi, j'ai plus d'estime de moi et plus confiance en moi » (Kevin).

Un autre élément est l'écart social et culturel entre ces deux catégories d'acteurs. Il semble que ce rapprochement contribue à changer, toute proportion gardée, le regard porté sur l'autre et ce dans les deux directions.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

6.2 Dynamique sociale

6.2.1 Entre étudiants et demandeurs d'emploi dans chacun des groupes

En amont, ce qui est à noter c'est l'anxiété vécue par les participants, émotion largement partagée avant la mise en relation et beaucoup moins du côté des clients. Corentin l'exprime ainsi : « j'avais beaucoup d'appréhension contrairement au cours, c'est un être humain, il faut faire attention, il peut y avoir de l'interprétation, comment la personne va recevoir nos remarques… C'est compliqué, il faut être patient […] ». Luc, manager de projet dans une grande entreprise : « J'avais beaucoup d'anxiété, lundi soir j'ai mal dormi, le matin j'étais un peu paumé, j'avais la boule au ventre… ». Hugo, étudiant en formation initiale : « j'avais de l'appréhension, comment mettre en pratique ce qu'on avait appris ? ». Cette appréhension pourrait s'expliquer aussi par le fait que les participants ont rencontré la veille les conseillers/référents des « clients » et ceux-ci, inconsciemment, en insistant sur certaines caractéristiques des personnes qu'ils accompagnent, transmettent des éléments qui nourrissent l'imagination des étudiants et les conduisent à douter de leurs capacités à faire face à la situation.

La rencontre a lieu entre les participants et les « clients », et le premier débriefing permet de vérifier ce qui s'est passé au cours de la 1re séquence entre les étudiants et les stagiaires de l'E2C. Dans le cas JEANNE, Corentin et Florian précisent leur embarras : « Nous avons eu des difficultés pour qu'elle s'exprime, elle ne laisse passer aucune émotion, on ne sait pas comment la prendre… Pour construire le récit de vie, nous n'avons pas assez de matériau. Il aurait peut-être fallu qu'elle ne soit qu'avec des femmes ? » Quant au cas JOHN, les participants expriment également un problème : « Nous avons eu beaucoup de mal à rentrer dans sa bulle. On a l'impression qu'il nous a baladés. Difficulté de construire une chronologie, il est trop dispersé. » Et enfin, dans la 3e situation, d'autres formes d'interrogation apparaissent :

> « Il s'est énormément livré, sans aucun filtre, nous étions dans la posture d'écoute silencieuse, nous avons rempli quatre à cinq tableaux. Il a apprécié d'être écouté, on avait l'impression qu'il se libérait. On a essayé de piloter l'entretien, on a dû faire beaucoup de recadrages. On a utilisé les méthodes agiles ».

Ce que montrent ces premiers *verbatim* c'est que la relation ne va pas de soi. Il faut du temps pour que l'échange se construise et que la confiance puisse émerger. Les univers des uns et des autres sont très éloignés et un temps d'« apprivoisement » réciproque est nécessaire. Cette rencontre est construite artificiellement dans un dispositif pédagogique expérimental. Les étudiants ne sont pas forcément à l'aise, ils se cherchent, tâtonnent… et doivent accueillir de la part des « clients » des histoires de vie bouleversantes.

Une certaine déstabilisation des repères semble opérer dans cette mise en relation surprenante ; est-ce suffisant pour mobiliser l'apprentissage ? Rencontrer et susciter l'inattendu est au cœur de l'approche deweyenne de l'expérience. C'est parce que les étudiants sont confrontés à un phénomène inhabituel ou troublant et à quelque chose

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

qui résiste à leur entendement qu'ils s' enrichiront potentiellement de cette expérience et qu'ils expérimenteront le réel (Dewey, 1938).

Au fur et à mesure des séquences, ils mesurent également l'importance de structurer les séquences de travail et de proposer un fil conducteur.

6.2.2 Entre étudiants lors des débriefings

Lors de ces temps d'échange, différents comportements se manifestent et évoluent. Dans un premier temps certains étudiants ont tendance à minimiser les difficultés qu'ils rencontrent dans l'accompagnement de leur « client » voire à valoriser ce « client » face aux autres « clients ». « Non, nous, il n'y a pas de problème, il s'est très vite livré », « Elle fait preuve de beaucoup de volonté, elle donne sans recevoir, s'exprime beaucoup, a beaucoup pleuré, une certaine confusion, elle s'est livrée. On a l'impression qu'elle a confiance », « Beaucoup de rires, très positif, parcours de vie impressionnant, beaucoup de motivation et beaucoup d'attentes de l'accompagnement », « Elle a le même âge que nous, le dialogue est facilité, elle s'est ouverte au cours de la journée ». Comme si le fait d'émettre une gêne les disqualifiaient dans l'expérience. Fréquemment, les étudiants adoptent « leur client » et se centrent principalement sur l'expérience qu'ils vivent sans trop prêter attention à ce qui se passe dans les autres groupes. Ce qui peut peut-être s'expliquer du fait que d'une certaine façon, l'appréhension qu'ils avaient ressentie en amont est retombée du fait de la mise en relation. La rencontre a eu lieu. Au fur et à mesure du déroulement de l'expérience, les étudiants vont davantage prêter attention à ce que décrivent les autres étudiants dans leur exploration lors des échanges suivants afin d'en retirer des éléments pour avancer dans l'accompagnement de leur propre client et aussi pour contester l'intérêt de tel outil ou alors pour valoriser tel autre outil. Corentin : « En partageant l'information avec les autres groupes, nous pouvions nous aider et cela a été très pertinent ».

Le processus est très cadré et soutenu dans le temps. Ce qui a été constaté sur les trois promotions c'est que les étudiants vont davantage éprouver le petit groupe dans lequel ils se retrouvent dans l'exercice plutôt que de chercher à questionner les autres groupes et à échanger : « On a été très complémentaire avec les collègues, cela nous a appris aussi à mieux nous connaitre sur ce programme. Je suis super fière du fil conducteur que nous avons suivi » (Patricia). « Il y a eu une bonne synergie dans le groupe entre nous quatre » (une autre participante).

La situation d'apprentissage produit des « interactions » entre les apprenants : échange, confrontation, justification, explication… La dimension coopérative de l'apprentissage est un élément que les précurseurs du courant de l'éducation progressiste avaient identifié comme un levier de la transformation sociale. Dans cette expérience, les étudiants éprouvent le travail de groupe comme une ressource supplémentaire.

Il semble cependant que cela se vérifie davantage à l'intérieur des petits groupes, qu'en inter groupes. Ce constat peut conduire lors des prochaines expérimentations à développer davantage la dynamique sociale entre les groupes. En effet cette dimension intergroupes, en tant qu'espace de confrontation des représentations, des explications, pourrait davantage mobiliser chaque étudiant dans la participation à la construction collective de compétences dédiées à l'accompagnement.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

6.2.3 Entre les étudiants et l'enseignante

Les échanges entre étudiants et enseignante portent sur trois aspects lors des débriefings : la qualité de l'échange, la possibilité ou non de dérouler le scénario préparé, les difficultés rencontrées. L'enseignante se positionne en tant que ressource pour faciliter le processus d'accompagnement. Les étudiants attendent de l'enseignante une aide pour débloquer la situation ou la réorienter, des informations complémentaires et aussi une validation de leurs choix d'outils et de l'analyse qu'ils font de la situation. Les questions soumises à l'enseignante lors des premiers débriefings expriment leurs difficultés : « Ce qui parait compliqué, ce sont les paradoxes que [la cliente] exprime, elle a pas mal de peurs aussi, elle a essayé de nous mettre à l'aise avec sa situation de handicap, mais c'est pas si simple pour nous » (un participant). Les observations des étudiants démontrent également l'adaptation raisonnée dépendante du contexte dont ils font preuve :

> « Elle était très stressée, elle doit avoir un entretien pour changer de travail, de stage, alors on a changé l'ordre des choses, comme c'était difficile pour qu'elle parle, on l'a préparé à son entretien, on a fait une simulation de l'entretien… On reprendra le déroulé qu'on avait préparé après » (une participante), « Il faut trier, il faut prendre du recul, il y a une grande incohérence dans ses propos, on a l'impression qu'il a ou qu'il est dans un autre univers » (Béatrice). « Elle a des difficultés à s'exprimer, un vrai problème de confiance, elle ne se livre pas. L'autobiographie raisonnée n'a pas pu être mobilisée, c'est un échec, elle n'a rien dit. Quand on se déplace dans l'espace, tout va bien, son projet professionnel semble clair. On est bloqué » (une autre participante).

Ce qui est considéré par l'étudiante comme un échec dans l'interaction avec la cliente est à relativiser. L'enseignante explique alors que du point de vue des objectifs de la formation, ce n'en est nullement un et ouvre un questionnement sur le rôle et la place des outils dans la démarche.

Les échanges suivants témoignent davantage d'une recherche de validation des choix faits en matière d'outils et de posture :

> « On a fait un débriefing de la journée d'hier, [la cliente] nous a dit que cela avait été difficile pour elle hier, elle ne veut pas qu'on aille sur son histoire personnelle. Elle a plus de blocage au niveau personnel, mais pour le futur si on axe sur le professionnel ça va ? Les cartes heuristiques ont bien fonctionné ainsi que les jeux de cartes. » « On a dû procéder autrement comme vous nous l'avez proposé hier et ça a marché. On a changé la méthode et les outils, on a utilisé les cartes pour construire un récit, une histoire positive. On a utilisé aussi les cartes heuristiques, on a pu identifier les freins, cela a provoqué une nouvelle réflexion sur ses possibilités de rentrer plus tôt dans le monde du travail » (Agnès, Pierre, Bruno et Quentin).

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

Cette interaction entre l'enseignante et les étudiants permet de veiller à ce que l'expérience pédagogique se construise progressivement, produise les effets attendus en termes d'apprentissage et construise du sens chemin faisant. Les étudiants se sentent soutenus dans cette expérience pédagogique singulière et acceptent plus volontiers le tâtonnement inhérent à la démarche d'accompagnement et le comprennent. Cette modalité pédagogique valorise aussi cette part d'incontrôlable qui existe forcément dans de telles démarches.

S'exercer à accompagner des personnes en transition professionnelle, est assimilable à ce que Dewey nomme « enquête ». L'enquête désigne l'acte de penser par lequel un sujet s'engage dans une activité de transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée et problématique en une situation stable et unifiée où il est à nouveau possible d'agir et de connaître. Cette démarche se conçoit du point de vue de son « but » (déterminer la situation et la continuité de son action), de son « produit » (acquérir de nouvelles connaissances sur la situation, ses principes et ses objets) et de son « effet » (un élargissement de l'expérience de celui qui la conduit) (Dewey, 1938).

6.3 Rôle et statut des outils dans le processus d'accompagnement

Le processus d'accompagnement des personnes dans l'orientation professionnelle peut être abordé de manière informelle à travers des entretiens plus ou moins guidés, l'entretien dans ce cas étant alors considéré comme un outil en soi. Ou bien l'accompagnement se structure avec une multitude d'outils fonctionnant alors comme interfaces entre les acteurs et agissant comme objectivation du lien. C'est le choix qui est fait dans le programme de la spécialisation RH « Développement RH et accompagnement des mobilités » : les interventions précédant l'expérimentation équipent les participants de techniques et outils dont l'objectif pour la plupart d'entre eux est de faciliter l'échange et de recueillir des informations des « clients » permettant de les guider dans leur accompagnement.

Les participants perçoivent ces outils et techniques de manière performative, ils les testent, et les adaptent en fonction de la situation. Ils apprennent à les manipuler sans les subir. Corentin considère que :

> « Tous les outils sont complémentaires, l'autobiographie raisonnée pose le cadre et les points importants après les autres outils sont à utiliser pour avancer, chaque outil fait avancer… » Un autre participant précise : « Nous avons utilisé la courbe de satisfaction, ça a bien fonctionné, on l'a croisé avec le travail sur les émotions et on a exploré les événements marquants. On a beaucoup fonctionné avec les images, ce qui a permis [au client] de nous dire ce qui lui procurait un état de bien être, l'exercice avec les émotions a bien marché ».

Ces outils semblent aussi jouer aussi un rôle de réassurance pour les participants :

> « J'ai compris qu'en RH, il ne faut pas être une éponge, mais qu'il y a qu'il y a une question de distance et cela est possible grâce aux outils »

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

(Elsa). « Moi je fais beaucoup de choses au feeling, j'ai compris l'intérêt des outils » (Pierre). « Au niveau de l'accompagnement professionnel, s'il n'y avait pas eu les outils, on ne s'en serait pas sorti » (Bruno).

Les outils ainsi mobilisés sont questionnés dans leurs multiples dimensions et sont aussi abordés comme vecteurs de réflexivité, d'apprentissage ou de changement (Moisdon, 1997 ; David, 1998). Ceci est en adéquation avec l'objectif poursuivi : apprendre aux étudiants à s'écarter d'une vision strictement instrumentale des outils et privilégier leur rôle dans la construction du sens, la structuration des relations entre acteurs. (Chiapello, Gilbert, 2013).

6.4 Les compétences mobilisées

L'enjeu d'une telle démarche est que l'expérience se transforme en savoir et cela ne peut semble-t-il se faire sans rupture. Ce qui compte en premier lieu, c'est donc la singularité de l'expérience :

> « J'étais désemparé, je n'ai pas de cursus RH, je trouvais la barre haute, ce qu'on a vécu, c'est un truc de dingue, hors du commun […] J'ai vécu à fond, même si je suis chamboulé. » (Florian). « Pour moi la première journée, je me suis demandée où l'enseignante nous emmenait ? » (Agnès). « J'ai l'habitude d'accompagner des gens, mais là j'ai vu des choses différentes […] » (Patricia).

Dans un deuxième temps, les participants identifient des bénéfices en termes de développement personnel :

> « Humainement c'est très intéressant et individuellement enrichissant » (Patricia). « J'ai appris à voir les choses différemment. Je pense qu'avant, je pouvais avoir tendance à juger trop rapidement […], je pense que désormais je réagirai différemment » (Corentin). « Ce qu'on a fait, c'est utile pour comprendre les gens. J'ai 31 ans et dix ans d'expérience, mais je crois que j'ai acquis plus de maturité avec cette expérience » (un autre participant). La gestion des émotions est très présente dans les apprentissages mentionnés : « Cette expérience a été particulièrement riche d'enseignement, notamment sur moi-même et ma propre gestion des émotions » (Jean-Paul). « Ne pas se laisser submerger par les émotions » (Béatrice). « La grande difficulté a été de garder le côté humain, être à la bonne distance, prendre du recul, trouver le juste milieu…se protéger pour pouvoir aider les gens » (un autre participant).

Les *soft skills* qui sont visées dans les objectifs du programme concernent notamment l'empathie et la capacité d'écoute.

> « L'écoute active, c'est une technique peu pratiquée, il faut beaucoup d'écoute, beaucoup de reformulation » (une participante). « Ça a beaucoup d'intérêt pour moi, car je vais mener des entretiens de compétences

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

> avec les membres de mon équipe et aussi avec d'autres équipes, il faut de l'écoute, de l'empathie, les cours de coaching pour un manager c'est très utile. » (un autre participant). « Ce que j'ai appris, c'est qu'il faut prendre le temps de comprendre quelqu'un, il faut éviter de juger. Il faut tenir compte de la personne, ne pas l'enfermer dans une case. Il y a le problème de l'interprétation ? » (une autre participante).

Les capacités privilégiées dans cette expérimentation pédagogique sont explicitement comportementales. Ce dispositif s'oppose à la tendance actuelle à réduire la pédagogie à des choix techniques. Les outils sont là pour faire émerger la parole et l'accompagner. Les participants expérimentent la dimension sociale et la verbalisation du vécu à travers des techniques et des outils facilitant la mise en valeur de l'expérience subjective du client/bénéficiaire.

> « Dans mon futur métier, s'il y a quelqu'un qui ne va pas bien, je verrai les choses différemment. Je serai plus dans la relation, l'écoute, j'établirai une relation de confiance » (Florian), « Mon principal souci était de donner du sens, on avait plein d'outils, des démarches à suivre… J'ai essayé aussi de gérer le fait de me mettre à la place de Jeanne, si j'étais Jeanne. J'ai beaucoup parlé avec elle pour trouver le sens » (Anna). « Il s'est énormément livré, sans aucun filtre, nous étions dans la posture d'écoute silencieuse, nous avons rempli quatre à cinq tableaux. Il a apprécié d'être écouté, on avait l'impression qu'il se libérait » (Béatrice).

L'observation des parcours et les questionnements qui surgissent mettent l'accent sur la non linéarité, l'articulation des multiples plans de vie et l'hésitation. L'accompagnement ainsi expérimenté développe une reconnaissance de soi articulée avec la reconnaissance de l'autre.

> « On a beau faire des programmes, cela ne se passe jamais comme on a prévu, on a surfé, c'était super enrichissant, merci Kevin pour le partage, ça a été une construction tout au fil de ces deux jours et demi, on ne savait pas trop au départ… Mais c'est très épuisant émotionnellement » (Jean-Paul).

Enfin ce dispositif semble mutuellement profitable. Il visait à rendre « les clients » capables de se positionner dans leur histoire, de prendre conscience de leur potentiel et d'analyser leur expérience personnelle et professionnelle comme des ressources pour l'action.

7 Conclusion

Dans *The work of managers*, S. Tengblad (2012) pose le travail du manager comme un métier (*a craft*) qui demande de l'expérience, de l'habileté (*skill*) et des talents artistiques (*artistry*). Le terme « *artistry* » doit ici être compris au sens qu'on lui

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

donne par exemple en médecine, lorsqu'on parle de « l'art du médecin ». Le médecin dispose bien sûr de connaissances solides en médecine, mais son activité ne se borne pas à l'application aveugle de ces connaissances, à la mise en œuvre plus ou moins automatique de procédures. Au contraire, c'est un usage raisonné, situé, en contexte, de ces connaissances qui permet la qualité du service médical. De même, les managers doivent acquérir des connaissances de divers types, mais aussi apprendre à en faire usage de façon adaptée. La formation décrite dans cet article permet ainsi aux futurs managers de faire usage des techniques et méthodes enseignées en formation (comme par exemple l'autobiographie raisonnée) et de prendre conscience de leurs limites et de leurs conditions de pertinence. Mais en outre elle favorise la construction d'une démarche adaptative, sensible à la réalité des situations rencontrées. Fournir une boite à outils, c'est bien, mais ça n'est pas suffisant pour former des praticiens.

Comme indiqué plus haut, la formation proposée fonctionne sur la base d'un contrat entre les étudiants en formation (les participants) et les bénéficiaires (les clients). Ceci ne va pas sans risque. Du côté des participants, on a vu dans les illustrations proposées à quel point ils pouvaient être secoués, remis en question, par leur rencontre avec les clients (en témoigne notamment le fait qu'ils disent avoir vécu « une expérience »). Dewey (1938), nous propose de repenser ce que nous entendons par expérience et de ne plus séparer expérience de vie et expérience d'apprentissage. Pour cet acteur central du « pragmatisme américain », toute expérience vécue dans un domaine particulier a pour fonction d'enrichir le reste des expériences possibles. C'est cette perspective qui est envisagée dans ce dispositif pédagogique : faire en sorte que la « situation » vécue par les étudiants apparaisse comme un environnement privilégié en ce qu'il est « expériencé », c'est-à-dire en ce qu'il fait l'objet d'une expérience qui aura une continuité avec les autres expériences qui formeront leur existence humaine (*ibid.*). Car chaque expérience en appelle d'autres du fait de son incomplétude. Mais ceci est aussi applicable du côté des clients, pour qui le dispositif semble les aider à expérimenter de nouvelles pratiques sociales dans lesquelles ils occupent une place inédite : à la fois contributeur et bénéficiaire du dispositif. Ils cheminent ensemble avec les étudiants dans un processus de « mise à l'épreuve » réciproque ouvrant de nouvelles voies à l'apprentissage de nouveaux savoirs sur soi, sur les autres, sur soi et les autres.

Du côté de l'enseignante enfin, cela suppose une attention particulière aux conditions de réalisation de cette « expérience ». Il convient donc d'entourer cette méthodologie d'un certain nombre de précautions. Les rencontres régulières avec les participants, hors de la présence des clients, constituent ainsi un garde-fou. Au cours de ces séances, l'enseignante doit rester vigilante et doit porter toute son attention à ce qui se dit mais aussi à ce qui ne se dit pas afin de veiller aux conditions de faisabilité voire d'arrêt de l'expérimentation. La proximité avec les conseillers référents de l'E2C garantit le dispositif dans des frontières évitant tout dérapage et situations pouvant être vécues comme agressantes pour les deux parties et répond également à la question de la légitimité que peuvent se poser les étudiants. Il ne s'agit pas de séances de psychothérapie mais bien de mises en œuvre de pratiques d'accompagnement professionnel. L'observation joue un grand rôle dans le déroulé de cette expérimentation. « Il faut prendre soin des conséquences, veiller à elles » nous prévient John Dewey (*ibid.*). L'ensemble constitué par l'action et ses conséquences, seul, constitue une expérience et donc des

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

connaissances nouvelles. Ce dispositif pédagogique prend sens dans cette interaction entre un milieu extérieur aux sujets agissant et les sujets eux-mêmes de l'action.

Cette proposition d'apprentissage à destination des futurs managers et professionnels de la gestion des ressources humaines a été élaborée dans le but de développer des *soft skills* et une autre manière de penser la pédagogie à destination de ces publics au sein des business schools. Des pistes nouvelles semblent possibles pour un tel enseignement – avec les précautions signalées –, c'est ce que nous montre l'expérimentation.

Références

Almudever, Brigitte ; Dupuy, Raymond (2016) « Introduction. Sujets pluriels : la construction de la personne à l'articulation de différents milieux et temps de socialisation », *Nouvelle revue de psychosociologie* (2), p. 7-20.

Aubert, Nicole ; de Gauléjac, Vincent, *Le coût de l'excellence*. Éditions du Seuil, Paris, 1991.

Barth, Isabelle ; Géniaux, Isabelle (2010) « Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage », *Management Avenir* (6), p. 316-339.

Beaujolin-Bellet, Rachel ; Schmidt, Géraldine (2012) « Gestion des ressources humaines, du travail et de l'emploi », *Revue française de gestion* (9), p. 41-57.

Bertone, Stefano ; Chaliès, Sébastien ; Clot, Yves (2009) « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants », *Le travail humain*, 72(2), p. 105-125.

Caillé, Alain, *Extensions du domaine du don : Demander-donner-recevoir-rendre*. Éditions Actes Sud, 2019.

Chanlat, Jean-François, *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*. Presses Université Laval, 1990.

Chiapello, Ève ; Gilbert, Patrick, *Sociologie des outils de gestion*. La Découverte, Paris, 2013.

David, Albert (1998) « Outils de gestion et dynamique du changement », *Revue française de gestion* (120), p. 44-59.

Dejoux, Cécile ; Léon, Emmanuelle, *Métamorphose des managers… : à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle*. Pearson, 2018.

Detchessahar, Mathieu (2011) « Santé au travail », *Revue française de gestion* (5), p. 89-105.

Dewey, John, *Experience and education*. 1938 New York : First Touchstone Edition, 64-67,1997.

Dewey, John, *Logique : la théorie de l'enquête*. Trad. par G. Deledalle (Logic : The theory of Inquiry). Paris : PUF, 1938, 2006.

Dupuy, François, *Lost in Management. La vie quotidienne des entreprises au XXI^e siècle : La vie quotidienne des entreprises au XXIe siècle*. Le Seuil, 2014.

Ehrenberg, Alain, *Le culte de la performance*. Paris, Calmann-Lévy, 1991.

Gardner, Howard ; Bonin, Yves, *Les intelligences multiples*. Paris : Retz, 2004.

Girin, Jacques (1990) « L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode », *Epistémologies et sciences de gestion*, p. 141-182.

Goleman, Daniel, *Emotional intelligence*. Bantam, 2006.

Gollac, Michel ; Volkoff, Serge (2007) « Nouvelles méthodes de production et santé au travail », *Sciences Humaines*, 179, p. 36-39.

Huault, Isabelle ; Perret, Véronique (2011) « L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière ». *M@ n@ gement*, 14(5), p. 282-309.

Le Boterf, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*. Éditions Eyrolles, 2015.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

Lévy, Maurice ; Jouyet, Jean-Pierre, *L'économie de l'immatériel : la croissance de demain*. Paris : La Documentation française, 2006.

Mauss, Marcel, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. L'année sociologique. Nouvelle série, 1, 1925.

Mintzberg, Henri, *Managers, not MBAs : A hard look at the soft practice of managing and management development*. Berrett-Koehler Publishers, 2004.

Moisdon, Jean-Claude ; Hatchuel, Armand (1997) « Du mode d'existence des outils de gestion ». *Actes du séminaire Contradictions et Dynamique des Organisations*-CONDOR-IX, 6, 1997.

Pichault, François, *Critique de la gestion du changement*. Perspectives Critiques en Management. Pour une gestion citoyenne, 2011.

Rodhain, Florence ; Rodhain, Angélique (2012) « Pour une éthique des sciences du management : Formation à la connaissance de soi ». *La Revue des Sciences de Gestion* (1), p. 43-50.

Scouarnec, Aline, *Compétences 3.0 : Développer les compétences transversales au service de l'employabilité : Une vision innovante d'un parcours formatif*. Éditions EMS, 2020.

Sharma, Meenahski (2009) « How Important Are Soft Skills from the Recruiter's Perspective ? ». ICFAI Journal of Soft Skills, vol. 3, n° 2.

Taskin, Laurent ; de NANTEUIL, Matthieu, *Perspectives critiques en management : pour une gestion citoyenne*, De Boeck, Bruxelles, 2011.

Tengblad, Stefan (dir) (2012), *Overcoming the rationalistic fallacy in management research. The work of managers. Towards a practice theory of management*. Oxford University Press.

Winnicott, Donald Woods, *Les objets transitionnels*. Payot & Rivages, 2010.

Published in : Landivar, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239